

LESŁAW TOBIASZ
University of Silesia Katowice

ERKLÄRUNG DURCH DEN HINWEIS AUF EINZELNE BEKANNTE WÖRTER ALS SEMANTISIERUNGSTECHNIK IM DAF-UNTERRICHT

In this article the problems of the semantization of German words in reference to already known words in German or Polish are discussed. In this learning-technique four relations come into consideration: synonymy, antonymy, derivation and similarity to Polish words. The acquisition of the word-meaning through synonymy is the most problematical one, because it is hardly possible to find two words with identical meaning in German that would be used in identical semantical contexts. In the case of antonyms it is easier to find words with the precisely opposite meaning. Nevertheless the teachers and learners should take into consideration that there are many words referring with their antonyms to complicated relations in the extralingual reality that can't be reflected by a real antonymy-relation (c.c. *kalt* and its potentially possible antonyms are such as *warm* und *heiß*). The use of the derivation in German classes emphasizes a cognitive element in the learning process, but it is only then successful when it is preceded by the semantization of components of compound words and derivatives and a gradual and constant introduction of derivation-patterns according to their productiveness and transparency. All of the above-mentioned semantization-techniques, including the most transparent one – similarity to Polish words, are not fully reliable and can lead to a false understanding and often even to a misunderstanding of German words. Therefore they should be introduced in coherent and genuine contexts with help of extra- and interlingual comparisons and an adequate dosage of the mother-tongue.

Eine interessante Möglichkeit der Bedeutungserschließung stellt der Hinweis auf einzelne bekannte Wörter dar. In dem Lernverfahren wird das zu semantisierende Wort in Beziehung zu den Vokabeln gesetzt, die dem Lerner schon geläufig sind, wobei vier Relationen in Frage kommen: (1) Synonymie, (2) Antonymie, (3) Ableitung, (4) Ähnlichkeit (s. Doye 1975: 46f). In dem Artikel wird die Brauchbarkeit dieser Relationen für die Effizienz und Zuverlässigkeit der Semantisierung lexikalischer Strukturen im DaF-Unterricht einer kritischen Analyse unterzogen.

1. Synonymie

Die Aufnahme der Bedeutung durch die Synonymie erscheint in hohem Maße als problematisch, weil es in einer Sprache üblicherweise nur bedeutungsähnliche und nicht bedeutungsidentische Ausdrücke gibt. So wird das Adjektiv *spannend* nicht immer in

denselben Kontexten verwendet wie das Adjektiv *interessant*. Wenn *spannend* und *interessant* sogar in dem gleichen Satz vorkommen, bedeutet es noch lange nicht, daß die Sprecher mit jedem der beiden Wörter die identischen konnotativen Bedeutungskomponenten in Verbindung setzen. Der Satz *Das Buch war sehr spannend* scheint mehr affektiv besetzt zu sein als der Satz *Das Buch war sehr interessant*. Eine vollkommene oder fast vollkommene Synonymie ist auch in bezug auf einige Fremdwörter und ihre deutschen Entsprechungen nicht immer ohne Bedenken vorstellbar. Dies zeigen Beispiele wie: *Produzent – Hersteller*, *reparieren – wiederherstellen*, *telefonieren – anrufen*. Obwohl Substantive *Produzent – Hersteller* als bedeutungsgleich eingeordnet werden könnten, trifft dies nicht mehr in Hinsicht auf zwei übriggebliebene Wortpaare. *Er telefoniert mit ihm schon sehr lange* muß sicherlich anders interpretiert werden als *Er ruft ihn schon sehr lange an*, und dabei nicht ausschließlich wegen morphosyntaktischer Unstimmigkeiten. Anstelle von *reparieren* ist kaum *wiederherstellen* vorstellbar, ohne es dabei zu Mißverständnissen kommt (zu den Fehldeutungen beim Semantisierungsverfahren durch Synonymie s. Lübke 1972: 31).

Somit erscheint es als sinnvoll, bedeutungsähnliche Wörter nur in Kontexten einzusetzen und zu vergleichen. "Die Schüler können unter diesen Umständen kaum in den Irrtum verfallen, das erklärte und das zu erklärende Wort auch außerhalb des gegebenen Kontextes für gleichbedeutend zu halten" (Denninghaus 1965: 17). Überdies sollen interlinguale Unterschiede mitberücksichtigt werden. Erst dann verstehen die polnischen Lerner den Satz: *Die Ärzte haben ihn wiederhergestellt*. Am Anfang geschieht dies in Anbindung an das muttersprachliche Konzept *leczyć*, das sich wiederum auch mit dem begrifflichen Inhalt von *heilen* deckt. Durch den Kontext *Er hat die Ordnung in der Stadt wiederhergestellt* erfolgt die Bedeutungserschließung in Anlehnung an die mentale Repräsentation *przywrócić*. Wiederherstellen im Beispielsatz *Die Arbeiter haben das alte Gebäude wiederhergestellt* wird durch das begriffliche Konzept *odrestaurować* semantisiert. Dank diesen Informationen werden die Lerner der Tatsache bewußt, daß sie in diesen drei oben angeführten Kontexten niemals *reparieren* verwenden dürfen, weil sie die Wortmarke *reparieren* schon an die muttersprachliche Repräsentation *naprawiać* angeknüpft haben. Damit bekommen die Lerner den Einblick in die zielsprachlichen semantischen Strukturen über ihre Muttersprache und erfahren zugleich, daß *wiederherstellen* und *reparieren* nicht ohne Weiteres als echte Synonyme betrachtet werden sollten. Erst danach werden allmählich die zielsprachlichen mentalen Konzepte *wiederherstellen* und *reparieren* aufgebaut (s. auch koordinierte und kombinierte Zweisprachigkeit – Vogel 1990: 213-217).

2. Antonymie

Die Beziehungen unter antonymen Ausdrücken scheinen überschaubarer und eindeutiger zu sein als im Falle der Synonymie. So kann die Bedeutung des Substantivs *Armut* im Wortpaar *Reichtum – Armut* ziemlich leicht erschlossen werden. Ähnliches trifft ebenfalls auf die folgenden Wortpaare zu: *schwer – leicht*, *fleißig – faul*, *beginnen – beenden*, *langsam – schnell*, *anziehen – ausziehen* (s. Doye 1975: 48). Durch die antonymen Ausdrücke lassen sich jedoch nicht alle Wörter gleich gut semantisieren, weil sie nicht immer Prozesse, Eigenschaften oder Zustände bezeichnen, für die es Gegensätze gibt. Die Bedeutung mancher Substantive bezieht sich übrigens nur auf die Dinge (denotative

Bedeutung). Somit können Nomen wie *See*, *Gebäude*, *Kirche*, *Berg* nicht mit Hilfe der Antonymie semantisiert werden.

Die Antonymie sind auch oftmals mehrdeutig wegen der schon früher besprochenen Vielzahl der Relationen in der außersprachlichen Realität, die durch die Sprache in den Verbindungen unter den aktuellen Bedeutungen ihrer Wörter abgebildet werden (im Kopf wiederum durch das Netzwerk der mentalen Konzepte). In Beziehung zu *kalt* kann z.B. *warm* als *heiß* semantisiert werden. Keine allzu ausgeprägte Eindeutigkeit der gegenseitigen Relation wird ebenfalls in den folgenden Wortpaaren festgestellt: *stehen* : *sitzen*, *geben* : *bekommen*, *arbeiten* : *sich erholen*. Deshalb verwundert es nicht, wenn *sitzen* als *liegen*, *bekommen* als *zurückgeben*, *sich erholen* als *spielen*, *schlafen* oder *gar* als *fernsehen* verstanden werden, je nachdem, was der Lerner mit der Freizeit in Verbindung setzt (zu Fehldeutungen bei Antonymen s. Lübke 1972: 30f).

Obwohl nicht jedes Wort mit einem anderen eine vollkommene antonymische Relation eingehen kann, "... sind Antonyme aber genauer als Synonyme, weil es nur selten bedeutungsgleiche Wörter gibt; viele Begriffe haben aber einen eindeutigen Gegensatz" (ebenda: 31). Deswegen können Antonyme zur Worterklärung erfolgreich eingesetzt werden, vorausgesetzt jedoch, daß sie einfache und eindeutige Verhältnisse widerspiegeln. Andernfalls erfordert der Einsatz der Gegenwörter zusätzliche einsprachige Erklärungen und oft einen interlingualen Vergleich zwischen den ausgangssprachlichen und zielsprachlichen Bedeutungen.

3. Ableitung

Die Wortbildung stellt eine sehr wichtige Hilfe bei der Semantisierung zielsprachlicher Wörter dar, weil sie eine bedeutende "...Rolle im Sprachgebrauch und im Sprachsystem spielt. Man braucht nur einen kurzen Zeitungstext einmal unter diesem Gesichtspunkt durchzulesen, um festzustellen wie hoch der Anteil von abgeleiteten, präfigierten und zusammengesetzten Verben, Nomina und Adjektiva, gemessen an der Gesamtzahl der Wörter im Bereich der drei Hauptwortarten, ist" (Saxer 1991: 55).

Die Wortbildung besteht aus drei Dimensionen: (1) grammatischer Dimension, (2) semantischer Dimension, (3) textueller Dimension (s. ebenda: 55).

Die grammatische Dimension der Wortbildung kommt in der formalen Veränderung des Wortes bzw. des Wortstamms zum Ausdruck. Diese Veränderung kann durch folgende Wortbildungsgesetze verwirklicht werden: (1) Präfixbildung (z.B. *verhören*), (2) Ableitung (z.B. *Lehrer*), (3) Zusammensetzung (z.B. *ansprechen*). Zur Durchführung von Wortbildungsprozessen werden neben den Wortstämmen verschiedene sprachliche Mittel angewendet: Präfixe (*ver-*, *zer-*), Präfixoide (*an-*, *auf-*), Suffixe (*-ung*, *-er*) und Suffixoide/Halbsuffixe (*-arm*). Präfixoide und Suffixoide unterscheiden sich von Präfixen und Suffixen vor allem darin, daß sie mit einem frei vorkommenden Element formidentisch sind, was aber noch nicht die Bedeutungsgleichheit impliziert. Das sieht man besonders deutlich bei Präfixoiden. Das frei auftretende Substantiv *Haupt* besitzt einen anderen Inhaltswert als das Präfixoid *Haupt-*. Bei Suffixoiden und den frei vorkommenden formidentischen Wörtern kann eine größere Bedeutungsverwandschaft festgestellt werden (z.B. *arm* als Adjektiv und *-arm* als Suffixoid). Die Bedeutung von gebundenen Suffixoiden tendiert aber im Unterschied zum Inhaltswert des Ursprungwortes in Richtung auf eine verallgemeinernde Wirkung hin. Zu den Suffixoiden gehören auch "...Ableitungen von Wortstäm-

men, die in der vorliegenden Bedeutung für sich allein nicht vorkommen" (ebenda: 55) (z.B. *Fallensteller*). In der Wortbildung spiegelt sich ebenfalls das Prinzip der Kombinatorik wider. Wortstämme, Wörter, Silben, Buchstaben dienen dabei oft als Fugenzeichen, die zwei oder mehrere Wörter bzw. Wortstämme verbinden (z.B. *Kind-es-mißhandlung*) und häufig auch bei Ableitungen gebraucht werden (z.B. *frühling-s-haft*) (s. ebenda: 55f).

Die semantische Dimension der Wortbildung liegt im Bereich der Bedeutungen, die durch die formalen Veränderungen geschaffen werden. Die Inhaltswerte von Wörtern, die unter Anwendung der Wortbildungsmuster produziert werden, können in den meisten Fällen in einem größeren oder kleinerem Maße von der Bedeutung der Ausgangswörter abgeleitet werden. Somit sollten die Zeichenkombinationen im Unterschied zu den einfachen sprachlichen Zeichen, unter denen nur äußerst selten nicht arbiträre, sondern relativ motivierte lexikalische Einheiten (die sog. onomatopoetischen Bildungen) (s. dazu Kastovsky 1981: 170) vorkommen, nicht als arbiträr aufgefaßt werden, weil ihre Bedeutungen oft "...ganz oder teilweise aus der Form der Ausgangswörter abgeleitet werden können" (ebenda: 170) (z.B. *Dichter, eßbar, Tanzen* usw.). Die präfigierten, abgeleiteten oder zusammengesetzten Wörter sind deswegen in Bezug auf ihre Konstituenten relativ motiviert. Die wiederum werden als motivierend bezeichnet (z.B. motivierendes Wort: *deutlich*, relativ motiviertes Wort: *undeutlich*) (zu den motivierenden und motivierten Wörtern s. ebenda: 170 und Denninghaus 1976: 7). Die motivierenden einfachen Wörter müssen gelernt werden. Bei den motivierten Wörtern reicht es vollkommen aus, wenn "...man die Bedeutung der Bestandteile und die Funktion des jeweiligen Bildungsmusters kennt" (Kastovsky 1981: 170). Die relative Motiviertheit trifft jedoch nicht auf alle Zeichenkombinationen zu. Oft besteht keine erkennbare Verbindung zwischen dem Inhaltswert des Ausgangs- und Zielworts (z.B. *stehen-verstehen*). In diesem Fall bewahren die Zielwörter ihren arbiträren Charakter.

Die Bedeutung der Zeichenkombination ergibt sich – wie das auch bei den einfachen Wörtern festgestellt werden kann – nicht zuletzt aus dem situativen Kontext und hängt oft stark von den Intentionen des Sprechers ab (z.B. *stellen-einstellen* – Kontext, *Prachtkerl* – Intentionen). Vielfalls kommt es zu Wechselwirkungen zwischen dem Kontext und Intentionen. Somit verfügt der Sprecher über die begrifflichen lexikalischen Bedeutungen der Zielwörter fast ausschließlich im Gedächtnis. Im Sprachgebrauch werden vor allem aktuelle Bedeutungen realisiert. Dasselbe semantische Phänomen wird auch bei den primären Wörtern beobachtet, worin die Mehrdeutigkeit der Wortbildungsmuster eine zusätzliche Erklärung findet, weil die Bedeutung der sekundären Bildungen oft aus dem Inhaltswert der Ausgangswörter erschlossen wird (zu Zusammenhängen zwischen dem Kontext, Intentionen des Sprechers und Bedeutung s. ebenda: 175 und Saxer 1991: 56).

Die oben angesprochene Verbindung zwischen der Bedeutung des Ausgangs- und Zielwortes weist ebenfalls Irregularitäten auf, die vor allem darin zum Ausdruck kommen, daß bei demselben Wortbildungsmuster die Bedeutung des sekundären Wortes nicht immer aus dem Inhaltswert seiner Konstituenten erschließbar ist. Als Beispiel werden an dieser Stelle die Adjektiv-Ableitungen mit *-bar* angeführt. Obwohl ihr Inhaltswert meistens aus der Bedeutung der Ausgangselemente resultiert (z.B. *eßbar, trinkbar, trennbar* usw.), kommen in diesem Wortbildungsmodell auch die Zeichenkombinationen vor, deren Bedeutung keineswegs auf diese Weise gefunden werden kann (z.B. *dankbar, sonderbar, wunderbar*). Diese Unregelmäßigkeiten bleiben nicht nur auf ein einziges Wortbildungs-

modell beschränkt. Das hat die Verunsicherung der Fremdsprachenlehrer zur Folge und führt zur Behauptung, "...daß die Wortbildungsregularitäten nicht verlässlich sind" (Erk 1984: 81).

Die oben dargestellten Beispiele sollen aber nicht zum Verzicht auf die Beschäftigung mit der Wortbildung im Fremdsprachenunterricht führen. Mit ihnen kann eher darauf hingewiesen werden, daß die Grenze zwischen den arbiträren und motivierten Wörtern nicht unbedingt der Trennlinie zwischen den primären und sekundären Bildungen entspricht, sondern in vielen Fällen "...zwischen hochfrequenten und infrequenten Ausdrücken" (ebenda: 81f) verläuft. Die häufig auftretenden Wörter kommen hauptsächlich unter den primären Bildungen vor. Es gibt aber auch viele Zeichenkombinationen, die zu den hochfrequenten Wörtern gehören. "Jede Grundwortschatzliste enthält damit neben primären Bildungen auch zahlreiche sekundäre, ..." (ebenda: 82) (z.B. *dankbar*). Diese sekundären Grundwörter werden als kollektiver bzw. gesellschaftlicher "Sprachbesitz" betrachtet und als reproduzierbare lexikalische Einheiten intersubjektiv verwendet (Speicherung). Gleichzeitig verlieren sie ihre Motiviertheit (Demotivation) und werden arbiträr, d.h. ihr Inhaltswert kann nicht mehr aus der Bedeutung der Konstituenten erschlossen werden. Dieser aus Speicherung und Demotivation bestehende Prozeß wird als Lexikalisierung bezeichnet (s. Fleischer/Barz 1995: 15f). Zur Lexikalisierung führt somit nicht nur die hohe Vorkommenshäufigkeit, sondern auch sprachgeschichtliche Entwicklungsprozesse (s. Erk 1984: 82). Im Unterschied zu den lexikalisierten Wörtern ist die Bedeutung von Gelegenheitsbildungen bzw. von infrequenten Zeichenkombinationen leicht erschließbar (z.B. *ausgrenzbar, beurteilbar, dirigierbar* usw.).

Der Grad der Motiviertheit der sekundären Bildungen verändert sich stufenweise. Neben den "vollmotivierten" Wörtern (z.B. *Gerechtigkeitssinn*) begegnet man "teilmotivierten" (*Krisenstab*) und "idiomatischen" (lexikalisierten, zB. *Zeitschrift*) – die sog. Dreistufenskala (s. Fleischer/Barz 1995: 18). Daß es aber andererseits allmähliche Übergänge zwischen der vollen Motivation und Demotivation (Idiomatisierung) gibt, sieht man z.B. an "...folgender Reihe substantivischer Komposita mit zunehmender Idiomatisierung bei gleichem Erstglied: *Zeitablauf-Zeitangabe-Zeitbombe-Zeitkino-Zeitkarte-Zeitalter-Zeitlupe*" (ebenda: 18). An diesem Beispiel wird es deutlich, daß nicht alle idiomatisierten sekundären Bildungen zugleich ein Bestandteil der Grundwortschatzlisten sind wie z.B. die Wörter wie *Zeitalter* oder *Zeitlupe* wie das im Fall von *dankbar* und *wunderbar* festgestellt wurde.

Die idiomatisierten Wortbildungskonstruktionen sollen aber den Sinn der Wortbildungsmuster für den Fremdsprachenunterricht nicht in Frage stellen, weil sie nur einen kleinen Teil der sekundären Bildungen vertreten. Die Beherrschung der Wortbildungsmodelle setzt zwar ziemlich gute Wortschatzkenntnisse voraus und erfordert die Aufstellung von entsprechenden mentalen Repräsentationen und Verknüpfungen von mentalen Konzepten, führt aber zugleich zur wortanalytischen Kompetenz, die vor allem das bessere Verstehen der gesprochenen und geschriebenen Texte ermöglicht. Somit kann sehr gut die kognitive Wortschatzarbeit realisiert werden, in der man über die lexikalischen Strukturen der betreffenden Sprache bewußt nachdenkt. Die erfolgreiche Anwendung der Wortbildungsgesetze hängt aber nicht nur vom Lehrer ab. Sie sollten im stärkeren Maße durch die Lehrwerke berücksichtigt werden. Dies kann vor allem durch die Übungen zu Wortbildungsmodellen verwirklicht werden. Diese Übungen tragen zur Ausbildung der wortanalytischen Kompetenz erst dann, wenn die ganze Wortschatzvermittlung

von Anfang an auf die Wortbildung ausgerichtet ist (s. Kastovsky 1981: 174). "Dies bedeutet jedoch, daß die Auswahl des zu vermittelnden Wortschatzes nicht wie bisher vor allem aufgrund des Kriteriums der Häufigkeit, sondern auch auf der Grundlage formal-struktureller Zusammenhänge des Wortschatzes vorgenommen werden muß" (ebenda: 174; s. dazu auch Kriterien für die Auswahl des Grundwortschatzes bei Doye 1975: 25ff und Scherfer 1988: 29). Damit wird das Kriterium der sog. Reichweite eines Basiswortes gemeint, das hinsichtlich der Wortbildung durch seine "definitorische Kraft" (Grad der Nützlichkeit eines Wortes für die Definition anderer Wörter) und seine "kombinatorische Kraft" (Häufigkeit, mit der ein Wort in Wortbildungsmodellen vorkommen kann) bestimmt wird (s. Henrici 1986: 182). Somit ist es sinnlos im Fremdsprachenunterricht die Zusammensetzung *Elternhaus* einzuführen, bevor man die Wörter *Eltern* und *Haus* semantisiert. Das Wort *Schlafzimmer* kann man erst paraphrasieren und dadurch auch definieren, nachdem man die einfachen sprachlichen Zeichen *schlafen* und *Zimmer* gelernt hat. Ähnlich wird das abgeleitete Substantiv *Fahrer* am leichtesten mit dem Verb *fahren* umschrieben. Im Fremdsprachenunterricht "...wäre also darauf zu achten, daß Komposita oder Ableitungen nicht vor ihren Bestandteilen oder Basiswörtern eingeführt werden, sondern erst nach oder zusammen mit ihnen" (Kastovsky 1981: 174). Damit kommt das Prinzip der relativen Motivation zum Tragen, mit dessen Berücksichtigung nicht nur die Wortbildungsmuster besser beherrscht werden, sondern auch die ganze Wortschatzarbeit erleichtert wird. Auf der Ebene der mentalen Repräsentationen wird dies damit erklärt, daß nur vorhandene semantische Konzepte miteinander verknüpft werden können.

Die Anzahl der Wortbildungsmodelle geht in die Hunderte (ausführlich dazu Fleischer/Barz 1995, s. auch Denninghaus 1976: 12). Deswegen muß für die Sprachkurse und die Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht – vor allem bei Anfängern, aber ebenfalls bei mehr fortgeschrittenen Lernern – eine Auswahl getroffen werden, bei der hauptsächlich die Frequenz, Produktivität und Struktur der Wortbildungsmuster berücksichtigt werden sollen. Zuerst werden deshalb die Wortbildungsgesetze eingeführt, die zur Produktion häufig verwendeter sekundärer Bildungen dienen (z.B. deverbale Substantive auf *-er* wie *Lehrer*). Weil die durchsichtige Struktur ein weiteres wichtiges Kriterium ist, werden die wenig durchschaubaren Zeichenkombinationen aus mehreren lexikalischen Elementen vermieden (z.B. *Zwischenabrechnung*, *Dampfschiffahrtsgesellschaft*, *unerfüllbar* usw.). In der Anfangsphase der Wortschatzarbeit beschäftigt man sich vor allem mit Wortbildungsmodellen, die durch die hohe Produktivität gekennzeichnet sind, d.h. man kann mit ihrer Hilfe aus möglichst vielen einfachen Zeichen Wortbildungskonstruktionen schaffen. Als Beispiel dafür können an dieser Stelle genannt werden die suffigierten Adjektive mit *-bar*, *-lich*, *-ig*, *-los* (in der letzten Zeit auch mit *-mäßig*), die präfigierten Adjektive mit *un-*, die präfigierten Verben mit *ab-*, *an-*, *aus-*, *be-*, die suffigierten Substantive mit *-chen*, *-er*, *-heit*, *-keit*, *-ung* u.ä. Der Grad der Produktivität verändert sich allmählich, wobei die Wortbildungsmuster, die zu Gelegenheitsbildungen am häufigsten gebraucht werden, ebenfalls die höchste Produktivität aufweisen (z.B. die suffigierten Adjektive auf *-bar*, die suffigierten Substantive auf *-ung* und auf *-er*) (zu der Produktivität der Wortbildungsmodelle s. Fleischer/Barz 1995: 57ff), was ihre möglichst frühe Einführung in die Wortschatzarbeit zur Folge haben soll.

Die Wortbildungen besitzen auch die textuelle Dimension. Mit ihnen wird das früher Berichtete bzw. Beschriebene komprimierend, zusammenfassend in einem Wort genannt (Z.B. faßt das Wort *Verhandlung(en)* bei Gesprächen zwischen wirtschaftlichen Unter-

nehmen viele textuelle Informationen zusammen) (s. Saxer 1991: 56). Dank den Zeichenkombinationen werden auf diese Weise ebenfalls manchmal lange Paraphrasierungen vermieden. Beispielsweise wird durch die Wortbildungskonstruktion *Wochenendhaus* die Paraphrase *Ein Haus, in dem man Wochenenden verbringt* ersetzt (s. ebenda: 60). Das Wort *Lerner* kommt an Stelle der Beschreibung *Jemand, der lernt* vor. Am Beispiel vom *Wochenendhaus* sieht man auch einen anderen Aspekt von Wortbildungen. Sie werden nämlich oft zur Konkretisierung der Oberbegriffe verwendet. Der Oberbegriff *Spiel* wird folglich mit Komposita wie *Basketballspiel*, *Handballspiel*, *Fußballspiel* usw. eingeschränkt (s. ebenda: 56). Die textuelle (syntaktische) Funktion der Wortbildungskonstruktionen hängt sehr stark mit ihrer semantischen Funktion zusammen. In beiden spiegelt sich das Bestreben nach der Schaffung neuer durchsichtiger Namen wider, die zu einer größeren Klarheit der geschriebenen bzw. gesprochenen Texte beitragen sollen (s. Kastovsky 1981: 171f).

4. Ähnlichkeit

Die Erklärungsform durch interlinguale Ähnlichkeiten scheint weniger problematisch zu sein, nicht zuletzt deswegen, weil akustisch oder graphisch ähnliche Wortformen meistens dieselben begrifflichen Repräsentationen aufweisen. So entspricht die Bedeutung des deutschen Substantivs *Theater* trotz einiger landeskundlich bedingter Unterschiede der begrifflichen Information des polnischen Nomens *teatr*. Dasselbe trifft auf die folgenden Wortpaare zu: *Computer – komputer*, *egoistisch – egoistyczny*, *Bürgermeister – burmistrz*, *Maurer – murarz*, *Schild – szyld*, *Ritter – rycerz*. Die auf diese Weise konstruierten Wortpaare können den Anlaß dazu geben, über die Ursachen der interlingualen Ähnlichkeiten nachzudenken, was im DaF-Unterricht besonders interessant in bezug auf die letzten Beispiele erscheint, weil sie ins Polnische aus dem Deutschen entlehnt wurden. Durch diese diachronisch angelegte landeskundliche Analyse erfährt der polnische Lerner, daß das deutsche Recht und die deutschen Siedler eine wichtige Rolle bei der Gründung neuer Städte im mittelalterlichen Polen spielten und daß sich das Brauchtum sowie die Lebensformen der polnischen Ritter an den deutschen Mustern orientierten. Solche Informationen tragen somit auch zur Erweiterung des außersprachlichen Wissens bei. Weil aber das sprachliche und das außersprachliche Wissen miteinander agieren und aufgenommene Informationen – wenigstens vor ihrer vollständigen Enkodierung – oft in Anlehnung an episodisches Wissen aktiviert werden (s. Aitchison 1990: 194-197), erweist sich eine so durchgeführte Wortschatzarbeit als besonders wirksam nicht nur in bezug auf das erfolgreiche dauerhafte Semantisieren der neuen Wörter, sondern auch auf das Behalten und Abrufen der fremdsprachlichen Vokabeln.

Die Effizienz der Semantisierungsprozesse wird in einem hohen Maße durch die Eigenaktivität der Lerner gesteigert (s. Aßbeck 1990: 43). Deswegen sollten sie zuerst alleine oder in Gruppen, in denen als besonders vorteilhaft die Möglichkeit des Gedankenaustausches unter den Lernern aufzufassen ist, versuchen, die Ursachen der interlingualen Ähnlichkeiten anhand konkreter Beispiele zu ermitteln. Dieses selbstständige clustering, das Anknüpfen der neuen Informationen an die schon vorhandenen mentalen Repräsentationen, erfordert, wenn es den Lernern Probleme bereitet, selbstverständlich entsprechende Erklärungen des Lehrers. Sonst kommt es zur falschen Sinngebung.

Bei manchen Ähnlichkeiten zwischen den Ausdrücken der Ausgangs- und der Ziel-

sprache sollten ebenfalls interlinguale Bedeutungsunterschiede berücksichtigt werden, obwohl sie – wie man es oben schon erwähnt hat – ziemlich selten vorkommen. So kann z.B. nicht eine völlige begriffliche Übereinstimmung zwischen der konzeptuellen Repräsentation des deutschen Ausdrucks *Schild* und der polnischen Wortform *sztyl* angenommen werden, weil sich das polnische Substantiv *sztyl* im heutigen Polnisch lediglich auf ein *Ladenschild* bezieht. Für *Straßenschilder* oder *Schilde der Ritter* gibt es ganz andere Übersetzungen: *znaki drogowe* und *tarcze rycerzy* (zu den Problemen der diachronischen Wortschatzarbeit s. auch Alfes 1985).

5. Abschließende Bemerkungen

Zusammenfassend soll festgestellt werden, daß jede der dargestellten Semantisierungstechniken (obwohl im verschiedenen Umfang) bestimmte Nachteile aufweist. Damit diese Unzulänglichkeiten wenigstens teilweise beseitigt werden können, soll der Einsatz der entsprechenden Semantisierungsverfahren durch interlinguale Vergleiche begleitet werden und zugleich nicht darauf abzielen, die Muttersprache der Lerner aus der Unterrichtspraxis völlig zu verdrängen.

Literatur

- Aitchison J. (1990). *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.
- Alfes L. (1985). Wortschatzarbeit diachronisch begleitet und ergänzt. *Neusprachliche Mitteilungen* 38, 88-93.
- Aßbeck J. (1990). Schüler können auch das Lernen lernen. Gedächtnispsychologie und Wortschatzarbeit in der Sekundarstufe II. *Der fremdsprachliche Unterricht* 24 (102), 41-46.
- Denninghaus F. (1965). Probleme der einsprachigen Bedeutungserklärung. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 12, 9-22.
- Denninghaus F. (1976). Der kontrollierte Erwerb eines potentiellen Wortschatzes im Fremdsprachenunterricht. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 23, 3-14.
- Doye P. (1975). *Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht*. Dortmund: Lambert Lensing.
- Erk H. (1984). Thesen zur Wortbildung (Grundlagen, Prinzipien, Verfahren). *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 40, 74-111.
- Fleischer W., Barz I. (1995). *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Henrici G. (1986). *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Kastovsky D. (1981). Wortbildung bei der Wortschatzarbeit. *Der fremdsprachliche Unterricht* 15 (59), 169-176.
- Lübke D. (1972). Einsprachige Vokabelerklärungen. Testergebnisse aus dem Französischunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen* 25, 23-31.
- Saxer R. (1991). Wortbildung im Sprachunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 18, 55-62.

- Scherfer P. (1988). Überlegungen zum Wortschatzlernen im Fremdsprachenunterricht. In: A. Raasch, M. Bludau, F.J. Zapp (Hrsg.), *Aspekte des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen*. Frankfurt/Main: Diesterweg (S. 28-51).
- Vogel K. (1990). *Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Grundlagen zu ihrer Erforschung*. Tübingen: Gunter Narr.